

# PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA. SELECCIÓN DE LOS CANDIDATOS (I)

Por ÁNGEL OLIVEROS

## I) *Justificación*

Me propongo, en este artículo, ordenar algunos problemas relacionados con la formación de profesores de segundo grado o enseñanza media<sup>1</sup>, presentando, al mismo tiempo, algunos datos de las investigaciones que sobre los mismos se vienen realizando.

Una gran parte de las publicaciones que nos llegan de los ministerios de educación, universidades y asociaciones de profesores insisten repetidamente en presentar los aspectos de organización administrativa y las reformas del mismo cariz, que sobre la formación de profesores se hacen en diversos países, o en sugerir otras características diferentes que, a juicio de los

---

<sup>1</sup> En el documento preparado por la Oficina Regional de la Unesco para la Conferencia de Ministros de Educación y Ministros encargados del planeamiento económico de América Latina y del Caribe (Buenos Aires, 20-30 junio 1966), titulado *Educación y desarrollo en América Latina: bases para una política educativa* se señaló la conveniencia de ir cambiando la tradicional nomenclatura de grados de la enseñanza (primaria, media, superior) por otra más acorde a la estructura actual o previsible en un futuro próximo de los sistemas educativos: período de educación general obligatoria, período de exploración y orientación, etapa de especialización, etc. Por ello, mucho de lo que se diga respecto a la enseñanza media será aplicable a la primaria, teniendo en cuenta que la corriente universal es fundir en un solo bloque de educación general, obligatoria y gratuita, la enseñanza primaria y el primer ciclo de la media (vid. documento citado, n.º 125, pág. 59).

autores, mejorarían la cantidad o la calidad de los futuros docentes.

Puntos destacados dentro de estas exposiciones son, entre otros muchos, el número de profesores formados en relación con las necesidades nacionales, el lugar donde deba ser dada la formación, la duración del plan de estudios y el peso atribuido a sus componentes, el valor de la práctica profesional y otros semejantes.

Los administradores de la educación, trabajando desde sus gabinetes ministeriales en una visión macroscópica del sistema; enzarzados en la dura y espinosa labor de conseguir mejores presupuestos; absorbidos por la tarea de regular la marcha de la gigantesca y complicada empresa que es el sistema educativo, tienden más a orientarse por referencias de lo que en otros países se hace que a acudir a los resultados de la investigación científica.

Priva, así, en la visión de los dirigentes de la educación, responsables de las reformas y orientaciones que verán la luz en el futuro inmediato, la faceta comparatista, alimentada en nuestros días por las facilidades de comunicación, las publicaciones de educación comparada<sup>2</sup> y, sobre todo, por la frecuencia de las reuniones internacionales, unas de carácter universal —como la tradicional Conferencia Internacional de Instrucción Pública de Ginebra— otras regionales o subregionales —como las latinoamericanas o centroamericanas—<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Las más importantes son el "Anuario Internacional de la Educación", publicado por la Oficina Internacional de Educación de Ginebra y la Unesco y la serie de volúmenes editados por la Unesco bajo el título general de *L'éducation dans le monde*.

<sup>3</sup> Diversas publicaciones aparecidas en los últimos años recogen las conclusiones y recomendaciones de las principales reuniones educativas. Tal vez la más completa por su sistema de ordenación —agrupando trozos por asuntos ordenados sistemáticamente— sea *La educación en el plano internacional* publicada por la Oficina de Educación Iberoamericana, con un volumen dedicado a cada grado de la enseñanza. El librito de Recomendaciones de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública publicado por la OIE de Ginebra y la Unesco es muy útil. El Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (Río de Janeiro) ha editado un conjunto de Recomendaciones de las conferencias latinoamericanas sobre educación. Textos aislados de cada reunión han sido edita-

Pero, junto a este movimiento de difusión e intercambio de reformas e innovaciones administrativo-estructurales, existe un vasto conjunto de investigaciones sobre aspectos que, por contraposición, podríamos llamar microscópicos o de pequeño detalle que se fijan principalmente en las modalidades psicológicas, sociales y de rendimiento del profesor dentro de la clase, en relación con sus alumnos, con el clima emocional que crea a su alrededor, con sus capacidades de organización y con sus proyecciones a la comunidad escolar y a la localidad en que presta sus servicios.

Tal vez por figurar esta investigación desperdigada en multitud de revistas profesionales, sin que haya llegado la hora de organizarla y sistematizarla<sup>4</sup>; tal vez por ese su tono menor

dos por las entidades patrocinadoras: Unesco, Instituto Internacional de Educación de Hamburgo, OEA, ODECA, OEI y otras semejantes.

<sup>4</sup> Algunos intentos de recopilación han sido hechos. La "Review of Educational Research", órgano de la American Educational Research Association ha publicado números monográficos en junio 1958, octubre 1963 y junio 1967. El grupo de la Universidad de Wisconsin que dirigió A. S. Barr publicó un sumario de investigaciones sobre la medida y predicción de la eficiencia magisterial ("The Journal of Experimental Education", n.º 1, vol. 30, septiembre 1961). La misma revista en su número de otoño de 1968 (vol. 37, n.º 1, págs. 118-133) hace una síntesis de resultados (vid. Part IV Instructional Methods and Teachers Behaviors). El *Yearbook of Education* 1963, London, Evans, 1963, está dedicado a la formación de profesores. En Francia el n.º 8 de la desaparecida revista "Repères" (octubre-diciembre 1965) y el n.º 81, marzo 1969 de "Cahiers pédagogiques" han sintetizado opiniones y criterios en torno al mismo tema. La "International Review of Education", publicada por el Instituto de la Unesco para la educación de Hamburgo ha publicado un número monográfico, editado por Alfred Yates: *A Teacher Training Reform* (vol. XIV, n.º 4, 1968).

Entre las publicaciones en español está el volumen III del I Congreso Internacional de Pedagogía (Santander-San Sebastián, 1948), que recoge las ponencias y discusiones del grupo 3.º de trabajo. El "Boletín trimestral" del Proyecto Principal de Educación, Unesco-América Latina dedicó el n.º 7 (julio-septiembre 1960) al mismo tema. La revista "Bordón", órgano de la Sociedad Española de Pedagogía sus números 138-139, febrero-marzo 1966. Del mismo modo, la OEA con el n.º 23 de "La Educación" (julio-septiembre 1961) y el 13 (enero-marzo 1959).

Una serie de investigaciones sobre la conducta del maestro y la enseñanza han sido recogidas en "School Review", primavera 1963; "Journal of Teacher Education" (septiembre 1963), y "Theory into Practice" (abril 1963) en respectivos números monográficos. También le ha dedicado números monográficos

de centrarse en el pequeño detalle; quizá por el mismo matiz dubitativo que el auténtico investigador —sabedor de que siempre hay un campo ignoto más allá del que ha roturado— imprime a sus conclusiones, frente a las rotundas decisiones o recomendaciones de las conferencias y reuniones; unas veces por la dificultad de generalizar la experiencia hecha en latitudes y culturas foráneas; otras por la convicción de que las reformas que se basen en la investigación requieren un plazo más largo del que la movilidad política de muchos países permite al iniciador de las mismas, el hecho es que estas dos corrientes —la de las reformas administrativas y la de las investigaciones pedagógicas— rara vez confluyen y se enriquecen mutuamente. Por el contrario, cada una transita en plano diferente: el del magisterio de primera y segunda enseñanza en su gran masa, incluidos aquí el mayor número de supervisores y directores para la primera, y el de los especialistas, profesores universitarios e investigadores de las ciencias pedagógicas, para la segunda.

Rara vez se tiende el puente entre ambos territorios. Aun en aquellos países en que existen organismos especiales dedicados a la investigación, ésta suele quedar en monografías y revistas de carácter erudito poco accesible —intelectual y comercialmente— a la mayoría de los educadores. ¿Hay en ello un grave pecado de falta de divulgación de los especialistas e investigadores? ¿El defecto es de ausencia de curiosidad por parte de administradores y maestros? Posiblemente la culpa sea parcial, de unos y otros.

---

“Panorama de la educación”, órgano de la Federación Mundial de Asociaciones de la Profesión Docente (vol. VI, n.º 2, 1964 y vol. V, n.º 2, 1963).

Son también útiles para apreciar el punto de vista norteamericano las publicaciones de la American Association of Colleges for Teacher Education, de la National Commission for Teacher Education and Professional Standards y de la Association for Student Teaching, integradas las tres en la NEA.

Algunas revistas nacionales se han dedicado también, en forma monográfica al tema, por ej., “Boletín de Educación Normal”, de Perú, n.º 1, junio 1957.

En todo caso, este artículo quiere ser uno de esos puentes necesarios entre territorios mutuamente desconocidos.

## II) *Selección, formación, perfeccionamiento: implicaciones mutuas*

Los tres aspectos que, en una secuencia temporal, contribuyen a la mejor eficiencia de los profesores son :

- a) selección de los aspirantes al magisterio
- b) formación, propiamente dicha
- c) perfeccionamiento, una vez en servicio.

Antes de tratar cada una de estas actividades independientemente, me parece oportuno señalar las articulaciones y repeticiones que pueden existir entre cada par.

A) *Selección y formación.* — ¿El educador nace o se hace? La teoría del educador nato<sup>5</sup> o del don para educar<sup>6</sup> parece inclinarse por la primera opción. En este caso, el énfasis habría que ponerlo en la *selección* de aquellos que estuviesen en posesión de tal capacidad y los estudios sobre cómo descubrirla, cuáles sean sus componentes, a qué tipo de personalidad esté ligada, etc., serían los más interesantes desde el punto de vista de la investigación.

Si, por el contrario, nos inclinamos por la segunda alternativa y consideramos que, dada una normalidad psicofísica, cualquier persona puede llegar a ser un buen profesor proporcionándole los medios de preparación indispensables, el punto clave será la *formación* y cualquier investigación razonable se orientará a la búsqueda de cuáles son los elementos más destacados (asignaturas, actividades, prácticas) para llegar a la pleni-

---

<sup>5</sup> Vid. SPRANGER, EDUARD, *El educador nato*, Buenos Aires, Kapelusz.

<sup>6</sup> KERSCHENSTEINER G., *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, Barcelona, Labor, 1956.

tud de esa formación. En resumen, el núcleo de esta postura estará formado por la triada del qué, el cómo y el dónde enseñar: plan de estudios, métodos, tipo y modelo de instituciones formadoras.

En sentido temporal, si aceptamos el predominio de la selección habrá que permitir que el posible futuro docente desarrolle sus dones especiales por la maduración general de su personalidad, antes de limitarlo a una profesión para la que tal vez no ha nacido. Es decir, los planes de estudio de la formación de profesores se retrasarán tanto cuanto sea posible, prolongando la formación general hasta una edad en que puedan apreciarse los signos típicos de la vocación y la aptitud magisterial.

Por el contrario, si valoramos el aspecto formativo sobre las dotes innatas, convendrá iniciar cuanto antes la preparación de los futuros maestros y profesores, bien haciéndoles pasar de la enseñanza primaria completa a los centros de formación para la docencia, bien intercalando en los establecimientos de grado medio asignaturas de marcado sabor pedagógico que vayan encaminando poco a poco al estudiante hacia la profesión docente<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Una variante, dentro de esta tendencia, es la señalada por Kotásek (vid. *Formación de profesores: tendencias y problemas actuales*. Documento ED/CS/177/4 del Comité de expertos en formación de profesores convocado por la Unesco en París, 4-15, diciembre 1967). Se parte en este caso de considerar la relación profesor-alumno como el encuentro de dos personalidades tan lleno de imprevistas y azarosas situaciones que de nada serviría el conocimiento de las ciencias de la educación. En frases de Kotásek "esta teoría niega la posibilidad de adquirir un conocimiento científico de la educación, que se considera regida por factores imposibles de captar racionalmente". La salvación de la tarea educativa estará, entonces, en la preparación de la personalidad integrada, armónica y rica en experiencias, del profesor: "el futuro profesor debe aprender a juzgar situaciones intuitivamente, y este juicio es más concluyente que el conocimiento adquirido mediante métodos objetivos y externos. Conforme a esta teoría la discrepancia entre la teoría pedagógica y la labor educativa se resuelve así por medio de una forma de preparación en la cual lo más importante es la personalidad". De acuerdo con estas ideas cuanto antes se inicie esa formación de la personalidad, tanto mayor será el éxito futuro.

De hecho, se observa en España y en los países iberoamericanos una tendencia a pasar de la segunda posición a la primera. Todavía quedan en algunos países las escuelas normales rurales que dan cuatro años de formación mixta —cultura general y profesional— después de la escolaridad primaria<sup>8</sup>, pero con plena conciencia de que es una solución incompleta y llamada a desaparecer. Claro es que hay una tendencia más general a la prolongación de los estudios en la profesión docente como en otras muchas, pero dentro de esa corriente general puede apreciarse un cierto cuidado porque no se elija la carrera del magisterio sino a partir de un nivel relativamente alto de madurez *personal* —expresada en la edad— y *cultural* que se significaría por los estudios previos necesarios para ingresar al magisterio.

Para resumir, puede decirse que si bien hay ciertas personas para las cuales el enseñar es una profunda vocación y parece que hubieran nacido con un don o talento especial para ello, posiblemente no son tantas como las que nuestros desarrollados sistemas educativos necesitan hoy en día. Si pensamos en dos figuras típicas, Sócrates y el *maestro-funcionario* es muy posible que los sócrates no quisieran ser funcionarios, pero es absolutamente cierto que todos los funcionarios no pueden ser sócrates.

Dicho de otro modo: las copiosas necesidades de personal que hoy en día crean los servicios educativos en cada país hacen que sea necesario buscar para estas funciones a personas física, intelectual y emocionalmente normales, aunque no posean un especial don para la educación, siempre que no presenten contraindicaciones específicas. Las habilidades docentes, las actitudes hacia la educación, hacia los niños y jóvenes, los hábitos morales de dedicación, seriedad y justicia y aun el

---

<sup>8</sup> Vid. OLIVEROS, ANGEL, *Duración de los estudios de la formación de maestros en América Latina*, "Boletín Proyecto Principal de Educación Unesco-América Latina", n.º 26, abril-junio 1965, págs. 43-48 y "Bordón", n.ºs 138-139, febrero-marzo 1966, págs. 123-132.

mismo entusiasmo hacia su tarea tendrán que ser en gran parte obra de la formación.

Esto no empece el hecho de que, dentro de esa normalidad arriba mencionada, se den ciertas características que parecen favorecer más la obra educadora y deban ser preferidas en igualdad de circunstancias. Así, por ejemplo, es propia de los seres humanos una cierta tendencia a la intro o extraversión que, sin sobrepasar límites extremos, puede considerarse como una característica normal. En este caso, será preferible el individuo con tendencia extroversiva para futuro profesor, aunque de hecho existen excelentes maestros de carácter introvertido que superan lo que de limitación pudiese haber en este rasgo mediante el hábito profesional, los juicios de valor sobre el de su oficio y sus actitudes respecto a los educandos.

Todas estas ideas, en forma más precisa y ordenada se verán en el cuadro 2, más adelante.

B) *Formación y perfeccionamiento.* — La idea de una educación permanente que se prolonga toda la vida del hombre y abarca, no sólo su perfeccionamiento profesional, sino todas sus actividades vitales, se ha abierto paso entre las concepciones modernas de la educación. "Hace más de cincuenta años que H. G. Wells nos dijo que el mundo entero estaba dedicado a una carrera entre la educación y la catástrofe. Hoy es más cierto que nunca, a menos que todos los hombres y las mujeres hayan sido educados adecuadamente, de manera que puedan sacar el mejor partido de sus talentos..."<sup>9</sup>.

Las investigaciones en este campo distinguen dos aspectos fundamentales: la preparación del hombre para la convivencia social y la posibilidad de que la inteligencia del hombre quede libre para un perfeccionamiento y readaptación al mundo en torno.

---

<sup>9</sup> BOWDEN, BERTRAM V., Aprender durante toda la vida. En *El mundo en 1984*, N. Calder editor. México, Siglo XXI editores, 1967, págs. 342-345.



En el primero el trabajo de Stouffer<sup>10</sup> y la investigación sobre el sistema multipartidario en la opinión alemana llevado a cabo por el Instituto de investigaciones de la Unesco en 1953 muestran que el grado de educación formal que ya de por sí está estrechamente relacionado con la posición social y económica tiene también una alta correlación con las actitudes no-democráticas.

En frase de Genevieve Kumpf<sup>11</sup> “el desprivilegio económico es un desprivilegio psicológico: hábitos de sumisión, limitado acceso a las fuentes de información, carencia de facilidad verbal... parecen producir una falta de autoconfianza que aumenta la resistencia de la persona de bajo *status* a participar en muchas fases de nuestra cultura predominantemente de clase media”.

Esa débil participación en organizaciones políticas o voluntarias, la poca lectura —generalmente de géneros inferiores, tiras o historietas cómicas, crónica escandalosa y otros semejantes— las ocupaciones aisladas, la inseguridad económica y la estructura autoritaria de la familia son factores que señalan “hasta qué punto los estratos inferiores están aislados de las actividades, controversias y organizaciones de la sociedad democrática —un aislamiento que les impide adquirir la noción sofisticada y compleja de la estructura política que torna comprensibles y necesarias las normas de tolerancia”<sup>12</sup>.

Más adelante tendré ocasión de retomar estas ideas y aplicarlas al campo concreto de la formación y perfeccionamiento de los profesores. De momento prefiero no tocar más este aspecto con la confianza de que haya quedado suficientemente clara la necesidad de educación permanente para hacer del hombre un ciudadano consciente y un activo participante de la vida social y política.

<sup>10</sup> STOUTER, SAMUEL A., *Communism, conformity and civil liberties*, New York, Doubleday and Co. 1955.

<sup>11</sup> KNUFFER, GENEVIEVE, *Portrait of the Underdog*, “Public Opinion Quarterly”, n.º 11, 1947, pág. 114. Citada por LIPSET, SEYMOUR MARTIN, *O homem político*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1967, pág. 115.

<sup>12</sup> LIPSET, *op. cit.*, pág. 115.

El segundo aspecto señalado antes, es el de la eficiencia del hombre y la utilización de su inteligencia en una sociedad industrial que camina aceleradamente hacia la automatización de buena parte de sus procesos. El balance del período inicial de tránsito a la sociedad industrial ha sido netamente desfavorable. “Privado del ritmo milenario del trabajo campesino, del aire, de la luz, de los espacios libres, el hombre fue arrojado a un infierno de ruido, polvo y monotonía. Perdió su equilibrio intelectual y moral, su buen sentido y su buen humor, su personalidad”<sup>13</sup>. No hay más que asomarse a la periferia de las grandes ciudades: chavolas madrileñas, favelas cariocas, callampas chilenas, villas-miseria de todas las latitudes, integradas por los prófugos del campo que aún no se acomodan al ritmo de la ciudad.

Sin embargo, ésta es una etapa transitoria de adaptación de muchos factores y, entre ellos, el principal: el hombre. “El progreso técnico reduce la duración del trabajo servil, pero no la del intelectual”<sup>14</sup> y día a día vemos una intelectualización creciente de las profesiones y la vida social que se caracteriza por el aumento de los encargados de la planificación, supervisión y dirección frente a la disminución de los ejecutores y trabajadores manuales. La frase de un conocido arquitecto parece resumir acertadamente el contraste entre nuestra sociedad y la del mañana: “el arquitecto acostumbraba estudiar en dos meses lo que se construiría en un año; ahora habrá de estudiar durante un año lo que se construirá en dos meses”<sup>15</sup>. Traducido a responsabilidades de la educación, Bowden<sup>16</sup> lo expresa así: “el cambio más vital en el sistema educacional vendrá de una comprensión general, durante los siguientes veinte años, de que la educación no debe terminar cuando un hombre abandone la escuela o la universidad, sino que debe continuar por el resto de su vida...”. Y termina con una profecía que es una

---

<sup>13</sup> FOURASTIÉ, JEAN, *La civilización de 1975*, Buenos Aires, Eudeba, 1966.

<sup>14</sup> FOURASTIÉ, *op. cit.*, pág. 36.

<sup>15</sup> FAYETON, citado por FOURASTIÉ, *op. cit.*, pág. 36.

<sup>16</sup> BOWDEN, *op. cit.*, pág. 344.

llamada de alerta a los dirigentes de la educación: "A menos que hagamos provisiones y muy rápidamente y en una escala enorme, posiblemente tendremos varios millones de hombres incompetentes y sin empleo, y gran falta de hombres competentes, mucho antes de 1984"<sup>17</sup>.

Ciertamente estas hipótesis y profecías se refieren ante todo a los técnicos, pero también pueden aplicarse a maestros y profesores. En resumen, podría decirse así: la formación que el profesor recibe en las instituciones escolares es notoriamente insuficiente para las necesidades del mundo actual y necesita completarse con actividades periódicas de actualización y reforzamiento de aquella formación básica. Este perfeccionamiento o continuación de la formación básica debe hacerse de dos formas: por la asistencia del profesor a cursos, seminarios, mesas redondas y otras reuniones de carácter parecido<sup>18</sup> y mediante el ejercicio continuo y cuidadoso de la supervisión que orienta, guía, prepara y, en una palabra, continúa la formación que dieron la universidad o las escuelas normales<sup>19</sup>.

Naturalmente que no puede abogarse por una reducción de calidad en estas instituciones formadoras de docentes, pero, si existe una buena articulación entre el centro formador y los supervisores, podría, en caso de extrema penuria de profesores, reducirse cuantitativamente el período de formación contando con que ese déficit será sobradamente compensado por el entrenamiento en servicio que el supervisor dirige. La fórmula

---

<sup>17</sup> Según datos globales de la CEPAL para América Latina en 1980 tendría que contar con una población activa de 2'4 millones de personas con formación universitaria. Considerados los que aún estarán en servicio de la fuerza de trabajo actual, tendrían que formarse anualmente durante los próximos 15 años, 120.000 personas, lo que excede en un 70 % la promoción actual de las universidades latinoamericanas. Vid. Unesco/Minedecal/9. *La formación de recursos humanos en el desarrollo económico y social de América Latina*.

<sup>18</sup> En la legislación reciente de Costa Rica, por ejemplo, se recomienda que en cada cinco años de servicio, el profesor debe seguir tres cursos de verano de perfeccionamiento. De cada curso recibirá un certificado y por tres certificados, un diploma que le garantiza un aumento del 4 % del sueldo que devengaba en el momento de recibir el diploma.

<sup>19</sup> Esto explica el énfasis que algunos países, Brasil, por ejemplo, están dando a la formación de supervisores.

que parece la mejor para que se produzca la coordinación deseada entre estos últimos y la institución formadora, consistiría en que los supervisores sean también formados en una sección especial de ésta, por una parte y que tengan alguna responsabilidad en las actividades del establecimiento, por otra.

### III) *La selección de los aspirantes*

Ante las solicitudes de ingreso a una institución formadora de profesores, al hojear los expedientes de estudios previos y contemplar las fotografías de los candidatos, el director o el encargado de la selección se preguntan: ¿cuáles de éstos serán buenos profesores el día de mañana? ¿son éstos los alumnos que necesitamos? ¿cómo garantizar la eficiencia de cada uno de ellos?

A) *Tipo de investigaciones.* — Para responder a estas preguntas se han hecho investigaciones de tipo muy variado:

a) estudios sobre el "status" del profesor, con opiniones de profesores, supervisores, directores y alumnos acerca de las aptitudes y competencias que el profesor debe tener;

b) semejanzas y diferencias entre profesores considerados como buenos y malos con referencia a factores específicos como sexo, edad, inteligencia, rasgos temperamentales, etc.;

c) estudio del aprovechamiento global de los alumnos de diferentes profesores, buscando los rasgos diferenciales entre estos últimos que expliquen el éxito profesional de unos y el fracaso de otros;

d) preparación y normalización de instrumentos de medida de características personales del maestro, de su conducta dentro de la clase y en relación con sus colegas, superiores, padres de familia y la comunidad en que vive;

e) discusión de las funciones que corresponden al profesor dentro de la escuela y fuera de ella y comprobación de hasta qué punto cumple esas funciones en cada caso particular.

f) análisis factorial de un número alto de tests, cuestionarios y escalas aplicados a un grupo suficientemente amplio de maestros;

g) estudio de casos, siguiendo a estudiantes desde su ingreso.

B) *Instrumentos y criterios.*

1. Los instrumentos utilizados para recoger los datos han sido, también, muy variables :

a) listas de verificación;

b) tiempo empleado en varias actividades;

c) escalas de clasificación del comportamiento;

d) cuestionarios e inventarios;

e) instrumentos de clasificación, comparación por pares y otros semejantes;

f) tests;

g) registros diarios, notas de observadores.

2. Los criterios con los que se establecía correlación pueden agruparse así <sup>20</sup> :

a) clasificaciones hechas por otras muchas personas: supervisores, colegas, alumnos, padres de éstos;

b) el progreso de los alumnos, medido por tests;

c) tests sobre cualidades asociadas supuestamente con la eficacia;

d) estudios sistemáticos sobre el comportamiento de profesores;

e) notas en prácticas de enseñanza;

f) media de notas en la carrera profesional.

C) *Evaluación y predicción de la eficiencia por medio de tests.* — Se han aplicado, en diversas investigaciones tests y cuestionarios, como el MMPI y otros semejantes.

Aunque la confianza que algunos de estos elementos de medida puedan ofrecer está basada en casos numerosos y en

<sup>20</sup> Vid. BARR, A. S., *Teacher effectiveness and its correlates*. "Journal of Experimental Education", vol. 30, n.º 1, septiembre 1961, págs. 134-152.

complicados artificios estadísticos, condiciones ambas que parecen garantizar su fiabilidad, hay siempre que tener en cuenta las variaciones que pueden existir de una a otra cultura o de uno a otro concepto sobre la educación.

Phillips<sup>21</sup> estudió la idea de sí mismos que tenían estudiantes normalistas en Jamaica e Inglaterra por medio de composiciones libres sobre temas como: ¿quién soy yo? ¿qué piensan los otros de mí? y, ¿cómo quisiera yo ser?, combinado con un test objetivo de auto-concepto que abarcaba cinco áreas: 1, posesión y deseo; 2, personalidad, carácter y creencias; 3, aspecto social; 4, realización, ejecución, trabajo, y 5, apariencia externa. Encontró que los jamaicanos se colocaban más altos en su yo conocido y su yo ideal y que su coeficiente de auto-aceptación era más elevado que el de sus colegas británicos. No había diferencia por sexo entre éstos: sí entre los jamaicanos.

La hermana M. Innocentia encontró —en la aplicación del MTAI (Minnesota Teachers Attitude Inventory) a 300 religiosas que daban clase en escuelas parroquiales de los estados de Illinois, Wisconsin, Michigan e Indiana— puntuaciones muy bajas. Como estas profesoras estaban bien consideradas por el consenso de superiores, supervisores y padres de familia, la hermana Burkard supone que se trata de una orientación diferente en la filosofía educativa de las escuelas religiosas y en los autores del MTAI<sup>22</sup>.

También hay que tener en cuenta el efecto reflejo que produce el conocimiento de las propias deficiencias: si un cuestionario ha sido dado varias veces a un mismo sujeto y se le han señalado sus defectos de personalidad, tenderá a elimi-

---

<sup>21</sup> PHILLIPS, A. S., *The self concepts of trainee-teachers in two sub-cultures*. "The British Journal of Educational Psychology", vol. 23, n.º 2, junio 1963, págs. 154-161.

<sup>22</sup> BURKARD, SISTER M. INNOCENTIA, *Effectiveness of the MTAI in a parochial school setting*. "The Journal of Experimental Education", vol. 33, n.º 3, primavera 1965, págs. 225-229.

arlos y a modificar su conducta en el sentido de alcanzar un "self-picture" más aceptable<sup>23</sup>.

Barr<sup>24</sup> ha resumido los estudios basados en correlaciones entre el criterio de buen profesor y una serie de rasgos de carácter, habilidades y aptitudes, como sigue:

### CUADRO I

ESTUDIOS SOBRE LA EFICIENCIA DEL PROFESOR Y CORRELACIONES OBTENIDAS (sólo el número y el signo de las correlaciones, sin especificar su valor) CON LOS SIGUIENTES FACTORES

*Nota:* Entre paréntesis después de cada factor o rasgo de personalidad, el número de estudios. (El número de correlaciones es más elevado, puesto que cada estudio puede incluir varias.)

I. Cualidades personales:	número de correlaciones		
	+	—	0
1. Aptitud para la enseñanza (6) ... ..	16	2	14
2. Ingenio (8) ... ..	8	0	2
3. Inteligencia (40) ... ..	44	1	16
4. Estabilidad emocional (31) ... ..	33	0	13
5. Circunspección (27) ... ..	98	0	3
6. Animación (24) ... ..	42	0	1
7. Objetividad (20) ... ..	26	0	1
8. Capacidad de dirigir (11) ... ..	19	0	0
9. Dominancia ... ..	24	0	9
10. Gracia (24) ... ..	27	0	0
11. Refinamiento (8) ... ..	8	0	0

<sup>23</sup> Vid. DAW, R. W. AND GAGE, N. L., *Effect of feedback from teachers to principals*. "Journ. of Educ. Psychol.", vol. 58, n.º 3, 1967, págs. 181-188.

Véase también: GAGE, N. L.; RUNKE, P. J. AND CHATTERJEE, B. B., *Changing teacher behavior through feedback from pupils: An application of equilibrium theory*. (In W. W. CHARTERS AND N. L. GAGE, *Readings in the social psychology of education*, Boston Allyn and Bacon, 1963, págs. 173-181.)

<sup>24</sup> BARR, A. S., *The criteria employed in these investigations*, "The Journ. of Exper. Educ.", vol. 30, n.º 1, september 1961, págs. 10-21.

Véase también: BURTON, WILLIAM H. AND BRUECKNER, LEO J., *Supervision. A social process*. Third edition. New York, Appleton-Century-Crofts, inc, 1955, págs. 332-333.

		número de correlaciones		
		+	—	0
12.	Cooperativismo (10) ... ..	13	0	0
13.	Digno de confianza (11) ... ..	28	0	0
14.	Personalidad, en general (19) ... ..	34	0	2

## II. *Capacidades* (habilidades prácticas):

### A) Como director del aprendizaje:

1.	Habilidad de conocer las necesidades de los alumnos (0) ... ..	0	0	0
2.	Habilidad de establecer y definir objetivos (2) ... ..	2	0	0
3.	Habilidad de crear un conjunto de propósitos favorables (motivación) (9) ... ..	12	0	0
4.	Habilidad de elegir experiencias de aprendizaje (2) ... ..	2	0	0
5.	Habilidad de seguir el proceso de aprendizaje:			
	a) atendiendo las diferencias individuales (7) ... ..	7	0	0
	b) preparando actividades significativas (2) ... ..	2	0	0
	c) localizando y superando las dificultades (—) ... ..	0	0	0
	d) organizando experiencias de aprendizaje dentro de conjuntos significativos (7) ... ..	7	0	0
	e) supervisando el estudio (4) ... ..	4	0	0
	f) dirigiendo la discusión (4) ... ..	7	0	0
6.	Habilidad en usar ayudas para el aprendizaje (3) ... ..	4	0	0
7.	Habilidad en las relaciones entre profesor y alumnos (28) ... ..	38	0	0
8.	Habilidad en evaluar el desarrollo y las realizaciones de los alumnos (2) ... ..	4		
9.	Habilidad en gobierno y administración (6) ... ..	8	0	0



		número de correlaciones		
		+	—	o
		<hr/>		
10. Habilidad en instrucción (20) ... ..		34	o	1
B) Como consejero y amigo de los alumnos (1)		1	o	o
C) Como miembro de la profesión (—) ... ..		o	o	o
D) Como miembro de la comunidad (1) ... ..		1	o	o
III. Efectos de la <i>lideranza del profesor</i> : resultados (8) ... ..		14	o	o
IV. Factores de la conducta:				
A) Conocimientos:				
1. Conocimiento de la materia enseñada o de la actividad dirigida (29) ... ..	27	o	3	
2. Conocimiento de la conducta y del desarrollo infantil (2) ... ..	4	o	o	
3. Conocimiento de la práctica y de las técnicas profesionales (27) ... ..	46	o	5	
4. Base de cultura general (17) ... ..	14	o	7	
5. Grado medio de escolaridad (27) ... ..	55	1	3	
B) Destrezas generalizadas:				
1. Habilidad en resolver problemas (1)				
2. Hábitos de trabajo (6) ... ..	7	o	1	
3. Destreza en relaciones humanas (véase II, A, 7)				
4. Destreza en el uso del lenguaje:				
a) Oral (14) ... ..	27	o	o	
b) Lectura (6) ... ..	7	o	3	
c) Uso del idioma (2) ... ..	8	o	1	
C) Intereses, actitudes e ideales:				
1. Interés en los alumnos (4) ... ..	7	o	o	
2. Interés en la materia o actividad (1) ...	1	o	o	
3. Interés en la enseñanza y el trabajo escolar (16) ... ..	20	o	5	
4. Interés en la comunidad (4) ... ..	5	o	2	

		número de correlaciones		
		+	—	0
5.	Actitudes sociales (4) ... ..	11	2	6
6.	Actitudes profesionales (6) ... ..	6	0	0
7.	Esfuerzos en relación con su propio perfeccionamiento (3) ... ..	2	0	1
8.	Intereses, en general (4) ... ..	7	0	0
9.	Intereses en actividades extraprogramáticas (7) ... ..	8	0	0
D)	Salud (11) ... ..	12	0	2
E)	Moral (—) ... ..	0	0	0

#### V. Otros aspectos:

1.	Edad (7) ... ..	4	2	2
2.	Altura (1) ... ..	0	0	1
3.	Peso (—) ... ..	0	0	0
4.	Formación (4) ... ..	2	1	1
5.	Experiencia (10) ... ..	8	0	5
6.	Sexo (5) ... ..	0	0	5
7.	Salario (4) ... ..	3	0	1
8.	Recomendaciones (3) ... ..	2	0	1
9.	Fotografías (1) ... ..	1	0	0
10.	Status socioeconómico (2) ... ..	2	0	1
11.	Estabilidad en el puesto (2) ... ..	2	0	0
12.	Solicitudes ... ..	1	0	1

Los términos usados para cada punto de esta lista deben tomarse en un sentido muy amplio, ya que el autor se vio obligado a resumir en una sola palabra conceptos muy variados, aunque semejantes, empleados por los diversos investigadores. Así por ejemplo el punto "I, 5, Circunspección" engloba las denominaciones de: consideración, apreciación, bondad, amistad, cortesía, simpatía, tacto, buen natural, ayuda, paciencia, cuidado, tolerancia. El punto "I, 6, Animación" resume calificaciones como: expansividad, optimismo, entusiasmo, jovialidad, sociabilidad, fluidez, locuacidad, sentido del hu-

mor, agrado, desembarazo, vivacidad, cariño, animación, proselitismo, expresividad, viveza, donosura.

Por otra parte, es preciso insistir en que este resumen, pese a su innegable utilidad, es tan sólo un indicador muy general de las tendencias que se dibujan en el panorama de las investigaciones sobre la personalidad y la eficiencia del profesor. Sería necesario conocer el valor de los coeficientes de correlación sintetizados en el cuadro para apreciar el verdadero alcance de esas tendencias.

Otros estudios basados en correlación se han orientado mucho más hacia la utilidad de los tests o instrumentos de medida que pueden servir de indicadores de la futura eficiencia del profesor.

Los resultados son a veces contradictorios entre los autores norteamericanos que son los más fecundos en este tipo de estudios.

El MTAI (Minnesota Teacher Attitude Inventory), el Guilford-Zimmerman Temperament Survey, el Iowa Test of Educational Development, el ACE Psychological Examination, el Cattell Personality Factor Questionnaire, el Edwards Personal Preference Schedule (EPPS), el OSCAR (Observation Schedule and Record) y el Flander's Minnesota System of Interaction Analysis, parecen ser los más usados y existe literatura sobre ellos.

Entre los trabajos hechos con estudiantes de la carrera docente, Darrow<sup>25</sup> encontró correlación múltiple de 0.33 entre el criterio de clasificación y el MTAI, el ACE Psychological Examination for College Freshmen y el Iowa Test of Educational Development.

Rabinowitz y Mitzel<sup>26</sup> encontraron que si R no era superior a 0.40, la predicción que podía encontrarse en el uso de

<sup>25</sup> DARROW, HARRIETT D., *The Relationships of Certain Factors to Performance of Elementary Student Teachers with Contrasting Success Records in Student Teaching*. "Teachers College Jour.", 33, January, 1962, págs. 88-95.

<sup>26</sup> RABINOWITZ, W. AND MITZEL, HAROLD E., *Some Observations on the Selection of Students for Teacher Education Programs*, "Jour. of Teacher Educ.", 12 June 1961, págs. 157-164.

una combinación de escalas era poco interesante para trabajar con ellas.

Burnett y Mac Minn<sup>27</sup> comparando dos grupos de estudiantes, unos de profesorado y otros de carreras no relacionadas con la docencia encontraron que el Ohio State English Placement Test (OSEPT) era mejor para discriminar a los futuros buenos profesores.

Pasando al uso práctico de estas investigaciones Robert M. Magee<sup>28</sup> presenta una síntesis de los procedimientos de selección usados en 48 universidades y 132 colegios de los Estados Unidos. El 55'6 % de las instituciones exigen un examen formal de ingreso para entrar en la división de cursos profesionales.

Farr<sup>29</sup> encontró que en 443 instituciones miembros de la American National Association of Colleges for Teacher Education que respondieron a su encuesta se usaban 445 tests. De las respuestas obtenidas, 427 instituciones usaban tests para respaldar sus decisiones sobre el ingreso de los estudiantes.

En Europa meridional e Hispano américa, la práctica más usada es la de examen de conocimientos.

---

<sup>27</sup> BURNETT, COLLINS AND MACMINN, PAUL, *A Comparison of Teacher Education Students and Non-Teacher Education Students on Measures of Academic Aptitude and Achievement*. "Jour of Teacher Educ.", 17, otoño 1966, páginas 312-316.

<sup>28</sup> MAGEE, R. M., *Admission-Retention in Teacher Education*. "Jour. of Teacher Educ.", 12, march 1961, págs. 81-85.

<sup>29</sup> FARR, S. DAVID, *Evaluation and Selection Instrument in Teacher Education Programs*. In *Action for Improvement of Teacher Education: Eighteenth Yearbook*, Proceedings of the 1965, Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Chicago, AACTE, 1965, págs. 139-144.